



Sousa, O., & Lourenço, M. (2014). A leitura, a escrita e os textos de literatura. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 10.º Encontro Nacional (8.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 521-535) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom – ISBN 978-972-8952-31-0).

A leitura, a escrita e os textos de literatura

Manuela Andrade Lourenço

Agrupamento de Escolas da Póvoa de Santa Iria
Escola Superior de Educação de Lisboa

Otilia Costa e Sousa

Escola Superior de Educação de Lisboa
otilias@eselx.ipl.pt

Resumo

Apresenta-se um trabalho de investigação realizado numa turma de 3.º e 4.º ano de 1.º ciclo de ensino básico. Focalizou-se o ensino explícito, sistemático e partilhado da escrita a partir da leitura e compreensão de textos de literatura infantil, sob mediação do docente. O trabalho surge após tomada de consciência de fragilidades que os alunos revelam na área do Português, nomeadamente nos domínios da compreensão leitora e da escrita.

A leitura e análise de textos integrais de literatura infantil foram centrais no estudo, dando atenção à linguagem, em geral, e ao léxico e aos processos retóricos utilizados pelos autores, em particular.

Os textos de autor foram explorados como fonte tanto de ideias, para escrever, como de modos de escrever. A leitura e discussão do que se lê e a discussão do que se escreve envolvem os alunos com o trabalho de escrita, comprometendo-os com a reflexão sobre o que leem e sobre o que escrevem.

Abstract

Reading, writing and literary texts. This paper is concerned with research carried out in a 3rd and 4th grade of primary school. There is a focus on explicit, systematic and shared teaching of writing using the reading of children's literature, mediated by the teacher. This research emerges as a consequence of the perception of the debility that the students of a suburban school demonstrate in their knowledge of language, namely in terms of understanding what they read and writing. Both reading and the analysis of children's literature texts as a whole were key domains that were researched, with especial concern when it comes to language and rhetorical processes used by authors. The aforementioned texts were explored as a source of both ideas, language and rhetoric features to children' write. Reading and the subsequent discussion of what has been read and what the students write encourages students to get involved the process of writing, getting them to commit to thinking about what they read and write.

Introdução

O acesso à cultura escrita é uma das funções da escola. Na verdade, a aprendizagem da leitura e da escrita visa não apenas comportamentos de decodificação, mas competências que permitam aos indivíduos interagir com a complexidade e a diversidade de textos da escola e da sociedade. Numa perspectiva de literacia, aprender a ler e ler são encarados como processo de mudança: “O processo alfabetizador, na medida em que interfere na leitura do mundo e da realidade envolvente, não é meramente técnico, é conscientizador e crítico” (Magalhães, 2001, p.57)

O acesso à cultura escrita revela-se fundamental na formação e no desenvolvimento do indivíduo, pois permite-lhe familiarizar-se com o acervo de conhecimento. Salieta-se, ainda, que o acesso ao conhecimento letrado permite aos indivíduos integrarem recursos intelectuais que “will shape their ways of thinking, seing and being, that will stay with them and find use throughout their lives” (Freebody, Maton, & Martin, 2008, p.197).

No entanto, a entrada no mundo da escrita pode revestir-se de enormes dificuldades. Quanto mais afastada for a experiência dos sujeitos da cultura escrita, maior será o desafio com a aprendizagem do modo escrito (Lahire, 1993; Rose, 2007).

O relatório Act Now (2012) aponta medidas concretas e urgentes para a melhoria de competências de literacia, nomeadamente o investimento precoce numa educação literária, na escrita, na qualidade do ensino e da formação dos professores. Igualmente recomenda ações específicas, das quais se pode destaca o acesso ao livro e à leitura (em diferentes suportes), sugerindo uma intervenção muito consistente ao nível da leitura e da escrita.

O estudo apresentado neste artigo insere-se num outro, mais vasto, cujo objetivo é caracterizar as relações entre leitura e escrita, percebendo de que modo as duas atividades se relacionam e influenciam. Num momento em que há uma enorme exigência, no que aos comportamentos letrados diz respeito, é importante perceber o modo como a leitura e a escrita se influenciam mutuamente e de que forma ambas estão relacionadas com a construção do conhecimento.

Da leitura à escrita

Este trabalho integra-se num projeto mais vasto de investigação que visa analisar as relações entre leitura e aprendizagem da escrita (Lourenço, 2013; Parracho, 2012; Parracho & Sousa, 2012; Sousa & Gonçalves, no prelo; Sousa, Sepúlveda, Lourenço, & Correia, 2013).

Este artigo decorre de um projeto de investigação-ação com trabalho realizado em sala de aula, adotando uma perspectiva etnográfica com análise qualitativa e quantitativa dos dados. A análise incidiu num *corpus* constituído por textos literários para a infância e por

textos de crianças construído no âmbito de trabalho conducente à obtenção do grau de mestre da primeira autora deste artigo (Lourenço, 2013).

O trabalho didático focalizou a aprendizagem do texto narrativo e da linguagem letrada. Mais especificamente foram trabalhados: a estrutura do texto narrativo; aspetos de coerência textual – na dimensão da causalidade subjacente aos acontecimentos da história e, ainda registo de língua do modo escrito. Assim, na leitura de textos, deu-se especial atenção à observação e análise da linguagem: vocabulário e aspetos retóricos.

A leitura, além da compreensão, visava a descoberta da linguagem dos textos literários (Sepúlveda & Teberosky, 2011). À leitura e releitura dos textos aliou-se uma componente de discussão para favorecer a interpretação e um percurso de leitura estética (Rosenblatt, 1994). Na aproximação à linguagem dos textos recorreu-se quer à escrita do vocabulário dos textos literários – palavras bonitas, diferentes ou intrigantes, organizadas em listas e afixadas na sala –, quer à análise e à discussão sobre estruturas sintáticas, o uso de adjetivos ou verbos, quer, ainda, a exercícios de reescrita, no sentido de apropriação da linguagem do texto fonte (Sepúlveda & Teberosky, 2010).

No ensino da escrita, além de tarefas de reescrita, foram realizadas outras tarefas de modo a treinar competências que possibilitassem uma escrita autónoma. Assim, com o objetivo de treinar a planificação e revisão de textos, foram escritos textos narrativos eliciados a partir de conjuntos de imagens. Para a redação destes textos, num primeiro momento eram interpretadas as imagens e, num segundo momento, discutia-se o que escrever, identificando personagens, eventos, motivações das personagens. De seguida planificava-se o texto. Depois de escritos, os textos eram lidos e discutidos pelos pares. Seguiam-se exercícios de melhoramento textual.

A discussão constituiu-se como uma parte importante dos momentos de escrita: discussão de tópicos e ideias, organização, discussão de primeiras versões. A partilha de textos era um momento de entusiasmo para as crianças, mas também de análise e conceptualização das especificidades do escrito, desde a observação de aspetos gráficos à análise de maneiras de escrever e às escolhas realizadas. Na verdade, a leitura fazia-se em duas dimensões – a sintagmática e a paradigmática – enfatizando as possibilidades de escolha em cada elo da cadeia.

Contexto e sujeitos

A investigação foi realizada numa turma de uma escola dos subúrbios de Lisboa. O estudo iniciou-se durante o 3.º ano e prolongou-se pelo 4.º ano de escolaridade. Partiu-se de uma reflexão inicial, sobre um problema concreto pela observação direta e dividiu-se o trabalho em três fases distintas: 1) Pré-teste (aplicação e análise de teste diagnóstico); 2) Intervenção (previamente planificada); 3) Pós-teste (aplicação e análise do pós-teste).

Foram as seguintes as hipóteses de partida para o estudo: i) a leitura orientada para a descoberta de linguagem e da linguagem literária, em particular, pode constituir-se como uma mais-valia na aprendizagem da escrita; ii) o ensino explícito, partilhado e mediado pelo adulto contribui para a autonomia e qualidade da produção textual do aluno; iii) a criação de uma comunidade textual em sala de aula (Costa & Sousa, 2010), através da interação com textos modelo (de autores) e com textos produzidos pelos alunos, partilhados e discutidos contribui para o desenvolvimento de competência textual e meta-textual.

Ler para aprender a escrever

O trabalho em sala de aula foi desenvolvido pela bibliotecária da escola. Não obstante o reconhecimento do papel da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos na motivação para a leitura e as expectativas positivas dos alunos face à escrita, somos levados a crer que «ler não basta» (Lourenço, 2013), o que é validado por estudos que referem haver maior compreensão da língua para quem escreve, pela reflexão a que obriga, enquanto a atividade de leitura exige um nível diferente de cognição.

Leitura e escrita são processos distintos que pressupõem processos de ensino aprendizagem diferentes, ou seja, que têm de ser ensinados de forma diferente e, em algumas situações, de forma diferenciada. A leitura por si só não basta para que os alunos aprendam a escrever.

O trabalho centrou-se no ensino dialogado orientado para a descoberta de padrões, tendo em conta a estrutura da narrativa, as estruturas frásicas, os marcadores de nexos causais, a utilização de conectores e vocabulário. Esse trabalho partiu da leitura orientada de textos de autores, seguida, muitas vezes de reescrita.

A intervenção didática pressupunha por um lado *input* linguístico, com a leitura de textos integrais explorados de modo a constituírem-se como textos modelo e, por outro lado, a escrita e reescrita de textos acompanhadas de discussão e de reflexão sobre estratégias de textualização.

Além da focalização na relação entre leitura e escrita, foram orientadas sessões de escrita provocada por conjuntos de imagens. Nesta modalidade de trabalho optou-se por uma abordagem ao ensino do processo de escrita através de estratégias explícitas, sistemáticas e sequenciais partindo das imagens.

Textos modelo

Apresentam-se de seguida os livros trabalhados com os alunos, indicando, de forma breve, as dimensões mais em foco em cada um.

Quadro 1

Textos de autor analisados

Obras e autores	Dimensões em foco
<i>Vou ali e já volto</i> Luísa Ducla Soares	Estrutura da narrativa Vocabulário: verbos enunciativos (ex: perguntar, pedir, gabar-se, gritar, gaguejar, etc.) Reescrita
<i>A coisa que mais dói no mundo</i> Paco Liván	Estrutura da narrativa Identificação problema e a sua resolução Planificação Reconto
<i>O elefante cor-de-rosa;</i> Luísa Dacosta	Compreensão da linguagem Vocabulário: palavras bonitas, intrigantes Descoberta da estrutura dos GN Identificação de descrições Reescrita
<i>O macaco do rabo cortado</i> António Torrado	Compreensão da linguagem literária: repetições, rimas e assonância Repetição Reescrita
<i>Noite de Natal</i> Sophia de Mello Breyner Andresen	Compreensão da linguagem: palavras bonitas GN (casa pintada de amarelo; casa de musgo) e GV (os olhos brilhavam como duas estrelas) Planificação e escrita de texto
<i>Humberto e a macieira;</i> Bruno Hächler	Compreensão da linguagem Descrição das personagens Conectores discursivos Marcadores temporais Planificação Reescrita
<i>O príncipe com orelhas de burro</i> <i>in</i> Contos para rir; Luísa Ducla Soares	Identificação das personagens do texto Identificação de problemas Identificação de ações e motivações das personagens Identificação de marcas gráficas de discurso direto Planificação Reconto
<i>O nabo gigante</i> Alexis Tolstoi,	Compreensão da linguagem Identificação de contextos de uso dos adjetivos Identificação das ações e motivações das personagens
<i>O gigante egoísta</i> Oscar Wilde	Compreensão da linguagem Nexos causais Descrições Adjetivos
<i>O veado Florido</i> António Torrado	Compreensão Linguagem Descrição Adjetivos
<i>As aventuras da Engrácia</i> Maria Alberta Menéres	Linguagem Caracterização personagens Vocabulário: palavras diferentes e intrigantes
<i>Leónia devora livros</i> Laurence Herbert	Descrição

Sendo os livros e a sua linguagem o *input* visado, importa referir que foram vários os tipos de *input* que ao longo do processo nos pareceram serem importantes na melhoria da escrita das crianças. Salientem-se os textos dos pares, as paráfrases do professor a partir dos textos de autor, as suas reformulações de trechos dos textos das crianças, os comentários das crianças sobre os seus próprios textos ou sobre os textos dos seus pares.

Análise dos Resultados

Em termos de resultados, ao nível da estrutura da narrativa ocorreu uma melhoria interessante. Saliente-se, na análise do pós-teste, a existência de título a construção da referência temporal e espacial, a construção linguística da personagem, a identificação do problema, as peripécias e a resolução explícita do problema, itens em que os alunos revelaram alguma dificuldade no pré-teste. Todos os alunos apresentaram uma estrutura de narrativa canónica no pós-teste.

Apresentam-se de seguida alguns quadros com resultados da turma de intervenção nos quais se podem observar outras diferenças entre pré e pós teste.

No que diz respeito à extensão dos textos, um indicador de desenvolvimento textual (Sousa, 2008; Sousa, 2014), atente-se no quadro 2.

Quadro 2

Extensão dos textos

	Pré-teste	Pós-teste
Média de palavras	76,9	148

Observa-se após a intervenção um aumento importante no número médio de palavras por texto. À quantidade de palavras aliou-se a diversidade dos itens lexicais. Regista-se o uso de palavras que os alunos tinham destacado nos textos dos autores, o que correspondeu a uma melhoria na riqueza lexical dos textos.

Textos mais extensos precisam de mais palavras e comportam mais frases. O uso de orações coordenadas e subordinadas é também um indicador seguro de desenvolvimento textual. Enquanto um texto em que predominam as orações coordenadas apresenta a informação sem hierarquia e os eventos organizam-se segundo um princípio da mera adição, com o uso de orações subordinadas são estabelecidas relações de hierarquia passando a informação a estar mais integrada e dependente, aumentando a coerência. No quadro 3 abaixo apresenta-se a média de orações por texto antes e após a intervenção.

Quadro 3

Número médio de orações por texto

Média de utilização de frases	Pré-teste		Pós-teste	
	Coordenadas	Subordinadas	Coordenadas	Subordinadas
	8	4,5	9,6	12

Relativamente à utilização de estruturas coordenadas e subordinadas há a registar um aumento na utilização de subordinadas. Esse aumento indica maior conexão textual e grupos verbais mais complexos, estabelecendo uma maior relação entre as diferentes frases.

Além do aumento do número médio de orações subordinadas, houve um aumento de orações coordenadas, associado a uma maior extensão textual.

Uma maior ligação entre frases relaciona-se com mecanismos de subordinação, mas também com o estabelecimento de nexos causais (Sousa, 2010). Estes podem ser estabelecidos na relação entre frases, mas também no léxico.

Quadro 4

Média de nexos causais por texto

Média de utilização de marcadores de nexos causais	Pré-teste	Pós-teste
	1,2	6,1

O quadro anterior apresenta dados que revelam uma melhoria quantitativa na utilização de marcadores de nexos causais. À melhoria quantitativa alia-se também uma melhoria qualitativa na marcação linguística de causalidade através de uma maior diversidade na utilização de marcadores de nexos causais. Assim, enquanto no pré-teste se registou uma variação de três marcadores, no pós-teste essa diversidade foi de nove marcadores. Em relação à diversidade lexical e à composição dos GN, ainda que não se tenha realizado uma análise quantitativa, observa-se uma melhoria assinalável (Lourenço, 2013, p. 71).

Discussão dos resultados

A bibliografia de referência sustenta que o *input* textual se revela benéfico para o leitor, ao contribuir para o crescimento do seu vocabulário e ao permitir, inclusive, a adoção das estruturas linguísticas dos textos originais.

No que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, evidenciam-se as vantagens do ensino explícito da língua e sublinha-se a importância da interação entre

alunos, sob mediação do adulto, aquando da reflexão sobre a língua e os mecanismos linguísticos usados na textualização.

De acordo com Sousa (2013) "...a frequência do *input* é fundamental na aprendizagem, por isso, as crianças precisam de ouvir ler e ler diariamente. No contexto de sala de aula, é fundamental um *input* de textos rico e variado. Os textos devem ser desafiantes e estar um pouco acima das competências das crianças, necessitando o seu acesso ser mediado por um adulto" (p. 226). Ler, contudo, não basta. Segundo a mesma autora, além de atividades de compreensão, a língua deve constituir-se como objeto de observação/reflexão, constituindo a oralidade o meio fundamental de acesso à escrita e aos textos.

Um dos aspetos que o estudo evidencia é que se verificou efetivamente um crescimento importante ao nível do vocabulário e da riqueza das estruturas frásicas. Este facto poderá estar diretamente relacionado com a leitura e a análise explícita da linguagem de autor aquando da leitura dos textos modelo. Este aspeto é verificável na apropriação que os alunos fizeram de expressões dos textos fonte nas suas produções textuais o que resultou em construções frásicas mais ricas e complexas, tais como "...*um dia lindo e soalheiro...*" ou "*Na minha festa de Natal há cheiro a canela*". Aqui revelou-se de extrema riqueza a relação entre o ensino explícito da linguagem escrita partindo da leitura e a exploração de situações concretas de escrita, observável nos textos dos pares.

Um segundo aspeto a sublinhar foi a importância da interação entre pares e entre professor aluno. A discussão entre os pares contribuiu, muitas vezes, para a clarificação de conceitos, contributo fundamental para o desenvolvimento da metalinguagem, e para a decisão das melhores opções em diferentes situações de escrita.

Este terá sido, na nossa análise, o lado mais inovador do ponto de vista pedagógico. Ainda que não tenham sido recolhidos dados desta dimensão, importa salientar a vertente da interação dos alunos, as verbalizações sobre o que escreviam e pensavam enquanto escreviam e como tomavam as decisões (não registadas, mas sobre as quais muitas vezes as próprias docentes refletiam posteriormente) a partir da leitura do outro e da comparação com o texto modelo.

Em relação ao professor, este teve um papel importante enquanto impulsionador da reflexão do aluno, ajudando-o a clarificar, a verbalizar e a sistematizar.

Foi interessante verificar que ao longo das sessões os alunos foram adquirindo competências que lhes permitiram saber o que precisavam fazer e como fazer para melhor construírem os seus textos, sinal de que a competência textual estava mais aprofundada e a capacidade de refletir sobre a escrita igualmente mais desenvolvida.

Os alunos desenvolveram a capacidade de falar sobre os seus textos, sobre os textos dos pares, sobre os textos modelo e sobre as decisões que haviam de tomar,

desenvolvendo assim a metacognição. Tal permite-nos afirmar que se desenvolveu uma comunidade de leitores/escritores que evocava textos lidos de autor, textos próprios, textos dos colegas e que, a partir dessa panóplia de textos, que todos conheciam e dominavam, refletia sobre o que escrevia com o objetivo de melhorar a escrita.

A leitura com análise sistemática e intencional levou os alunos à construção de modelos em que se apoiavam, levou-os a pensar no modo como os autores escreviam e favoreceu, igualmente, a reflexão sobre como escreviam, pois tinham termo de comparação.

Efetivamente, a análise dos dados recolhidos após a intervenção didática permite reconhecer as posições defendidas por alguns autores (e.g., Sousa, 2013; Teberosky, 2011), pois conforme se pôde verificar, o percurso de aprendizagem revelou, na maior parte dos indicadores, melhorias importantes em relação à situação inicial de escrita. Os resultados obtidos, não obstante as limitações que o estudo tem, parecem comprovar que o *input* literário é benéfico, mas há que convocar a explicitação do processo de escrita e dos recursos linguísticos que lhe estão subjacentes, pois ***ler poderá não ser o bastante***.

A prática letiva com explicitação dos objetivos, observação e análise da língua, treino da reflexão textual partilhada é um contributo com impacto no desempenho do aluno ao nível da escrita.

A interação verbal alunos-docente e aluno-aluno, enquanto leitores, revelou-se de especial relevância, pois os alunos tornam-se, eles próprios, mediadores da escrita do outro, dando contributos para a passagem da explicitação de conhecimento à utilização deste em situações concretas.

Foi a partir da interação com os textos modelo, textos dos alunos e discussão entre alunos que estes deram conta de que existem modelos, padrões de escrita, desde o género às expressões linguísticas, dos quais se podiam apropriar sendo-lhes mais fácil escrever, construindo, deste modo, textos de maior qualidade. A partir da interação com modelos de escrita, ao partilharem as leituras dos textos produzidos, os alunos, com frequência identificavam explicitamente as expressões que estilisticamente eram mais adequadas, contribuindo assim para a identificação de alguns critérios para uma escrita com melhor qualidade.

Assim, o recurso a textos modelo para leitura e análise enriqueceu o processo de escrita, com resultados na aprendizagem e na assimilação da linguagem de autor. A reescrita de textos de autor contribuiu para o aperfeiçoamento de textos dos alunos que, a partir do modelo que tentavam reproduzir, organizavam ideias, adquiriam mais vocabulário, (re)conheciam estruturas linguísticas e novas estratégias retórico-discursivas. O treino de escrita, a análise do que se produzia e a discussão interpares revelaram-se estratégias positivas pois fomentaram a reflexão sobre a escrita, contribuindo para a clarificação e para

a consolidação de conhecimentos e para a construção de metalinguagem associada à leitura e à escrita.

A segunda hipótese colocada pelo estudo era a de que o ensino explícito partilhado e mediado pelo adulto, numa abordagem da escrita enquanto processo, contribuía para a autonomia e para a qualidade da produção textual dos alunos.

Comparando os resultados do pré-teste com os do pós-teste pode concluir-se que, após a intervenção, se verificou uma evolução importante nos diferentes domínios considerados neste estudo, nomeadamente na estrutura da narrativa, na complexidade frásica e na utilização de conectores e nexos causais.

Considera-se que para essa melhoria contribuíram o treino de leitura e análise de textos, a explicitação de recursos de linguagem em textos de autor, a análise e discussão de textos dos alunos e a comparação com o texto modelo. Acrescem ainda como fatores favoráveis ao desenvolvimento da competência de escrita a explicitação dos indicadores que contribuem para a qualidade textual, acima referidos, e ainda a abordagem à escrita enquanto processo.

Durante a intervenção, aquando da planificação os alunos recorrentemente utilizaram os materiais produzidos e expostos, nomeadamente a estrutura da narrativa, as listas de palavras usadas pelos autores, as palavras para ligar, os modos de relacionar ações e as motivações das personagens, de forma a evocar aspetos importantes a ter em conta durante a escrita das suas histórias. Construía e rasuravam rascunhos de acordo com modelos, mostrando que refletiam sobre o que pretendiam escrever, tentando aproximar o seu texto de um texto modelo. Também durante a planificação evocavam leituras já realizadas e que ajudavam a gerar e clarificar ideias, registavam momentos essenciais da história e refletiam sobre pontos de ligação entre eles.

Relativamente à textualização, antes da intervenção as crianças limitavam-se a escrever, expondo diretamente a sua ideia. Depois da intervenção relembavam textos modelo, quer ao nível da estrutura, quer da própria linguagem de autor. Em algumas situações revelavam mesmo algum cuidado para não utilizar exatamente as mesmas expressões dos autores, não fossem os leitores (entenda-se, os colegas que iriam dar opinião sobre texto) considerarem que estava demasiado parecido com texto do autor que havia servido de modelo, o que efetivamente por vezes aconteceu. Discutiam se a linguagem ou as expressões se adequariam ao que estavam a escrever ou a dada construção frásica. Recorrentemente discutiam entre si, colocando em causa opções tomadas, procedendo a alterações ou optando pela linguagem dos próprios autores (expressões, palavras lidas ou organização sintática), revelando os modos como se apropriavam da linguagem letrada.

No final, aquando da partilha de textos entre a turma, a discussão crítica entre pares originou, na maioria das vezes, comparações com a escrita modelo dos autores, comparações com produções dos colegas e a consulta de materiais de apoio à produção textual a que os alunos recorriam quando se tratava de demonstrar/testar se poderia ter havido melhores opções (nomeadamente, na utilização de conectores e ou expressões de abertura e de fechamento textual).

Ao longo das sessões trabalho, a leitura, a revisão, a releitura e a partilha permitiram a construção de uma comunidade de leitores, de escritores e, também, de apreciadores de escrita. Os alunos não se limitavam a uma revisão final com incidência nos erros de ortografia ou na ausência de marcação de parágrafo ou de pontuação (como mostram os estudos sobre competência de escrita de alunos deste nível de ensino), antes comentavam a qualidade global dos textos, apontavam indicadores de qualidade e expressavam um grande cuidado na escolha da linguagem.

Em termos globais, as produções dos alunos revelam mais coesão, maior ligação entre eventos e entre personagens e maior coerência textual, mais de acordo com a estrutura temporal causal, havendo, por isso, a registar uma melhoria no desenvolvimento da competência textual.

Relativamente à terceira hipótese colocada – até que ponto a criação de uma comunidade textual em sala de aula, através da interação com textos modelo partilhados e tornados comuns, contribui para o desenvolvimento de competência textual e meta-textual – poder-se-á afirmar que os alunos conseguiram criar essa comunidade e que ela foi importante para as suas aprendizagens pela discussão que suscitaram.

Aqui caberá reiterar que **ler não basta**. A leitura, muitas vezes associada a um ato mais isolado, terá aqui um lugar secundário. Foi na leitura tornada comum que os alunos mais discutiram e aprenderam a tomar decisões e não no ato isolado de ler. A leitura foi capitalizada para a aprendizagem da escrita. Sem desvalorizar a importância de fomentar o prazer de ler, somos levados a defender o papel que a leitura pode ter na melhoria da escrita, mas, para tal, **ler não basta**...

Efetivamente, somos levados a afirmar que ler com a mediação do adulto é fundamental para observar o texto – estrutura, vocabulário, opções retóricas – mostrando de que modo a linguagem escrita se organiza e, simultaneamente, criando oportunidades de as crianças aprenderem com os padrões postos em destaque pelo professor.

Assim, se por um lado é importante tornar comum o que se lê para que se saiba do que se fala, por outro lado, é igualmente importante discutir e colocar em comum diferentes interpretações para melhor comparar e decidir. Na verdade, o acervo de textos que os alunos partilharam (textos de autor e textos dos próprios) constituiu uma base importante

para a geração de texto. A questão da construção do intertexto (Genette, 1982) mostrou-se um princípio bastante produtivo.

Ao docente caberá ensinar a olhar, para que o aluno parta daquilo que efetivamente observa de modo a transformá-lo em conhecimento. Ou seja, ao docente caberá trabalhar na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) quer ampliando os recursos de linguagem recorrendo à linguagem letrada, quer fazendo um ensino explícito, educando o olhar; ou ainda investindo na observação aguçada, construtiva e no pensamento crítico. Para cada uma destas dimensões podem ser construídas sessões de trabalho visando o seu treino explícito.

Pode dizer-se que ao longo das diferentes sessões de trabalho se observou empenho e motivação dos alunos e frequentemente houve muito entusiasmo nas discussões das questões da linguagem. Acresce ainda referir que para se ser produtor de escrita é preciso aprender a escrever, e a escola é, por excelência, a instituição onde esse ensino deve ocorrer. O que se tentou demonstrar com este estudo foi que há estratégias que se podem revelar mais adequadas para aprender a escrever melhor. Partir da leitura de literatura infantil de referência, pode ser, de acordo com a reflexão feita ao longo deste percurso, uma estratégia adequada. Do mesmo modo, a abordagem ao ensino da escrita enquanto processo tem impacto positivo no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos.

Notas finais

O trabalho levado a cabo e a análise do *corpus* (textos escritos pelos alunos e textos de autor) permite concluir que uma atenção deliberada aos textos fonte constitui uma mais-valia na aprendizagem da escrita. Saliente-se ainda que a relação entre leitura e escrita e escrita e leitura, se orientada por objetivos claros e com intencionalidade pedagógica, é um instrumento a ter em conta no ensino da escrita e de um registo letrado. Na verdade, parte-se da assunção de que o modo escrito se constitui como representante do modo oral, mas que ganha autonomia, apresentando aspetos fraturantes com este. Assim, tratando-se ainda de linguagem, a aprendizagem da escrita necessita de *input* do modo escrito para se apropriar dos seus aspetos caraterísticos.

A questão da distância entre a cultura escrita e a cultura oral tem sido assinalada em vários quadrantes como fonte de dificuldades escolares (Berstein, 1974; Freebody *et al.*, 2008; Hirst, 2006; Lahire, 1993).

Para as crianças oriundas de meios afastados da cultura letrada o *input* de escrita e a atenção explícita às suas caraterísticas é crucial, pois a escola é o lugar onde tal pode ocorrer. Apesar de o oral ter entrado nos novos programas e ainda que os textos dos

manuais apresentem vocabulário mais específico, é na literatura que podemos explorar a linguagem em termos de sintaxe complexa e recursos retóricos, pois a função da linguagem literária é pôr a língua e as suas estruturas em primeiro plano.

Referências Bibliográficas

- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and control. Theoretical Studies towards a sociology of language* (Vol.I). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Costa C. B., & Sousa, O. C. (2010). Texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 73-94). Lisboa: Cied/ Colibri.
- Freebody, P., Maton, K., & Martin. J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, integrated learning: A response to 'intellectual challenge'. *Australian Journal of language and Literacy*, 31(2), 188-201.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Hirsh, E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lourenço, M. A. (2013). *Porque ler não chega: da biblioteca escolar à sala de aula – um percurso de leitura e de escrita*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Magalhães, J. (2001). *Alquimias da escrita: Alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to Literary Stories. *Poetics*, 22, 389-407.
- Parracho, S. (2012). *Português L2: ensino de escrita e input linguístico*. Dissertação de mestrado, não publicada. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Parracho, S., & Sousa, O. C. (2012) Texto literário e ensino de português L2. In A. Garcia Benito & O. Gonzalez (Orgs.), *Actas do II Encontro Internacional SEEPLU : difundir la Lusofonia* (pp. 276-305). Cáceres: SEEPLU/CILEM/LEPOLL
- Rose, D. (2007). Towards a reading based theory of teaching. In L. Barbara & T. B. Sardinha (Eds.), *Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress* (pp. 33-37). Acedido a 12 de setembro 2014 em: www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigosos.20pdf/02pl_rose_david_36a77.pdf.

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2010). Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua*. (pp 95-110). Lisboa: CIED/Colibri.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. Sousa, & A. Cardoso. (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). Lisboa: Cied.
- Sousa, O. C. (2013). *Literacia e aprendizagem formal da língua: para uma pedagogia do texto*. Relatório sobre um grupo de unidades curriculares apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no âmbito da realização das provas de Agregação. Lisboa, Universidade de Lisboa, maio de 2013.
- Sousa, O. C. (2014). Literacia, desenvolvimento linguístico e textual. In A. Santos, A., A. Gonçalves, P. Sequeira, & T. S. Sousa (Orgs.), *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas: uma viagem entre culturas* (pp 211-227). Santarém: Edições Cosmos.
- Sousa, O. C., & Gonçalves, C. (no prelo). Ler e escrever em diferentes áreas do currículo. In J. P. Ponte (Org.), *Promovendo o sucesso escolar: Dimensões disciplinares e transversais de intervenção* (pp. 1-12) (e-book). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 35-49). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Teberosky, A. (2011). Programar la lectura y la escritura: Los textos, las actividades, el niño y los profesores. *Da investigação às Práticas - Estudos de natureza educacional* 1(1), 3-20.

Obras de literatura

- Andresen, S. M. B. (2003). *Noite de Natal*. Júlio Resende (Ilustrador). Porto: Figueirinhas.
- Dacosta, L. (2005). *O elefante cor-de-rosa*. Armando Alves (ilustrador). Porto: edições Asa.

- Ducla Soares, L. (2010). Vou ali e já volto. *In A cidade dos Cães e outras histórias*. Paul Driver (Ilustrador). Lisboa: Civilização.
- Ducla Soares, L. (2004). O príncipe com orelhas de burro. *In Contos para rir*. Sandra Abafa (Ilustradora). Lisboa: Civilização Editora.
- Hächler, B. (2000) *Humberto e a macieira*. Albrecht Rissler (Ilustrador). Porto: Ambar.
- Herbert, L. (2008). *Leónia devora livros*. Frédéric du Bus (Ilustrador). Lisboa: Caminho.
- Livan, P. (2007) *A coisa que mais dói no mundo*. Roger Olmos (Ilustrador). Ponte vedra.
- Menéres, M. A. (2007). *As aventuras da Engrácia*. Rui Truta (Ilustrador). Porto: Asa.
- Torrado, A. (1994). *O veado Florido*. Manuela Bacelar (Ilustradora). Lisboa: Civilização.
- Torrado, A. (2006). O macaco do rabo cortado. *In O macaco do rabo cortado e outras histórias*. Maria João Lopes (ilustradora). Lisboa: Civilização Editora.
- Tolstoi, A. (2005). *O nabo gigante*. Niamh Sharkey (Ilustrador). Lisboa: Livros Horizonte.
- Wilde, O. (2005). *O gigante egoísta*. Fátima Afonso (ilustradora). Lisboa: Vega.